

MARCAS EMPÍRICAS NO DESENHO ESCOLAR TECNOLOGIAS PARA FORMAR PRODUTORES E CONSUMIDORES (ENSINO SECUNDÁRIO, EM PORTUGAL — SÉCULO XIX AOS FINAIS DE 1970)

Lígia Penim¹

Resumo: Inscrito na história da análise curricular, o trabalho explora as relações entre objetos e sujeitos, focando as tecnologias educativas para disciplinar e governar os alunos. Os conceitos de disciplina e governo, que subjazem a este conjunto de reflexões, revelam a minha filiação em Michel Foucault. Esta abordagem permite um olhar crítico sobre as dinâmicas pedagógicas de minuciosos procedimentos com materiais, instrumentos e modelos usados no ensino do desenho. Questiono como o sistema educativo português encontrou, através do ensino secundário do desenho, possibilidades de educar alunos para o consumo e para a produção técnica, mas que, simultaneamente, os afastou da produção artística, cujo estatuto social foi amplamente valorizado e reservado apenas a alguns.

Palavras-Chave: Desenho escolar, Ensino secundário, Portugal.

Abstract: Enrolled in the history of curriculum review, the work explores the relationships between objects and subjects, focusing on educational technology to regulate and govern the students. The concepts of discipline and government, which underlie this set of reflections reveal my membership in Michel Foucault. This approach allows a critical look at educational dynamics of detailed procedures with materials, instruments and models used in the teaching of design. I question how did the portuguese educational system found, through High School of design, possibilities to educate students for the consumption and technical production, while simultaneously pushed them away from artistic production, whose social status was widely valued and reserved for only a few.

Keywords: School design, High School, Portugal.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O estudo analisa os discursos e as práticas do desenho no ensino secundário português (liceus e escolas técnicas), de meados do século XIX à década de 70 do século XX. Inscrito na história da análise curricular, o trabalho explora as relações entre objetos e sujeitos, focando as tecnologias educativas para disciplinar e governar os alunos. Os conceitos de disciplina e governo, que subjazem a este conjunto de reflexões, revelam a minha filiação em Michel Foucault. Esta abordagem permite um olhar crítico sobre

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Endereço eletrónico: ligiapenim@gmail.com.

as dinâmicas pedagógicas de minuciosos procedimentos com materiais, instrumentos e modelos usados no ensino do desenho. O *modus operandi* do desenho escolar fez-se pela arrumação, higiene, medições, tarefas faseadas e seleções.

Busquei pois o significado político deste contínuo esforço escolar de construção de uma disciplina na montagem de uma identidade marcada pelo empirismo e pela materialidade. As minhas fontes foram diversas: compêndios de desenho, programas, artigos de professores, relatórios de actividades e de estágio, entre outros. O carácter prático da disciplina de desenho implicou a articulação dos textos com as imagens observadas. A visão de uma disciplina escolar específica, não esqueceu, porém, que, no ensino público, o desenho não vivia isolado. Havia que perceber em que medida esta disciplina dialogava com outras e se ajustava aos currículos gerais.

Em síntese, questiono como o sistema educativo português encontrou, através do ensino secundário do desenho, possibilidades de educar alunos para o consumo e para a produção técnica, mas que, simultaneamente, os afastou da produção artística, cujo estatuto social foi amplamente valorizado e reservado apenas a alguns.

PROBLEMATIZAÇÃO

A identidade histórica do desenho como disciplina escolar esteve ligada a práticas e conceitos empíricos. Ela foi colocada do lado da prática (por oposição à teoria, que ficou a cargo de outras disciplinas escolares). A materialidade atravessou a sua história tanto no plano dos seus rituais, rotinas e hábitos de ensino como na seleção de objetos de representação. Os compêndios e todos os discursos dos professores de desenho encheram-se, ao longo de pelo menos um século, de conselhos sobre instrumentos de desenho, a sua qualidade, arrumação e higiene, o seu funcionamento e suas disposições face aos corpos e à sala. O império dos materiais foi largamente afirmado e jamais questionado.

Estes traços materiais fizeram parte da sua ‘natureza’, prolongando-se na longa duração discursiva. Foram inerentes à disciplina em oitocentos (MOTA, 1868, 1869, 1870 e 1871; ABREU, 1881). Os instrumentos de desenho geométrico serviram de base para o estudo desta modalidade considerada, nos liceus oitocentistas, prioritária e quase exclusiva.

O compasso é um instrumento composto de dois ramos ou pernas, terminando em ponta aguda, e unindo-se superiormente por uma charneira (que pode apertar-se ou alargar-se) em torno da qual giram as duas pernas. Serve para medir cumprimentos, e para descrever ou verificar círculos ou poções de círculo. [...] Há diversas espécies de compassos. O compasso ordinário pode ser simples ou de peças. [...] Há ainda outra peça (fig. 16), que se substitui à perna móvel do compasso, quando se quer descrever um arco de maior raio, e à qual, neste caso, se parafusa o porta-lápis ou o tira linhas. Os compassos são tanto mais exactos quanto mais agudas são as pontas. Em alguns a ponta fixa é formada por uma agulha, como se vê na figura 13 (MOTA, 1868, p. 6).

Este compêndio continha uma longa descrição de materiais de desenho, onde o compasso era o instrumento-rei. Da mesma forma, muitos manuais posteriores iniciavam o estudo do desenho pela explanação dos instrumentos. Os programas, por seu turno, foram prolixos na indicação de materiais, como vemos na reforma liceal de Jaime Moniz (1895): “esquadros em T, não articulados e articulados — seu emprego e vantagens” ou “compasso — seu uso”. A sua descrição era minuciosa, ao reprovarem “o uso de canetas metálicas para lápis ou para carvão, se o peso total excede 4 gramas” (Dec. 14/09/1895, p. 753 e 758) ou ao apetrecharem salas, porque “na classe haverá o modelo de estojo matemático escolar, réguas, esquadros, fio de prumo, esquadro de réguas móveis — compassos de redução, de proporção, de espessura e de calibre. Mostruário do papel usado no desenho e para cópias, lápis, tintas e estiradores” (Dec. n. 3/11/1905, p. 490-491).

Para além da enumeração, os materiais foram sujeitos a indicações de uso, pois visava-se o “conhecimento e emprego gradual dos instrumentos do estojo geométrico” (Decreto 5 002, 27/11/1918, p. 2020). Os manuais serviram para demonstrar como traçar linhas (retas, paralelas, perpendiculares) com régua e esquadro e as posições corretas de pegar no compasso e no tira-linhas. Ensinavam-se a usar o transferidor na medição de ângulos. E, mais tarde, chegou-se a antecipar problemas, aconselhando formas de não cometer erros, como ao dizer que “nunca se deve atintar o tira-linhas sobre o desenho, nem se deve ter o frasco de tinta desrolhado, enquanto se desenha” (ALMEIDA, 1955, p. 43). Foram tratados os materiais mais simples, como papel e lápis: “Desenha-se com lápis próximo da posição vertical mas de modo que se observe constantemente o traço; puxando o lápis e nunca empurrando. Procura-se fazer o traço *de uma só vez e não carregar de modo que o traço fique vincado*” (ALMEIDA, 1955, p. 45). Também, a disposição, limpeza e conservação fizeram parte dos conteúdos.

A pintura, após a década de 1930, trouxe maior variedade de materiais para as aulas de desenho, que se povoaram de guaches, godés, pincéis e paletas e até não compráveis, como “placas de vidro” e “recipientes de água” (ALMEIDA, 1955, p. 8). Nas escolas técnicas e liceus, a referência aos pequenos objetos combinou-se com o próprio equipamento das salas e gabinetes de desenho. Em 1905, os programas trouxeram uma longa lista dos materiais que deveriam equipar as salas e, em 1918, estes materiais passaram a constar como recomendação: “Em todos os liceus deve haver instalações próprias e material suficiente para o ensino do desenho e de trabalhos manuais educativos [...]” (Dec. n. 4 799, 8/09/1918, p. 1653). Apesar deste esforço, as queixas dos professores de desenho sobre a falta de materiais nos liceus prolongou-se até muito tarde (relatórios dos professores agregados e auxiliares: 1932-1962, In: PENIM, 2003). A variedade foi um aspeto central. Papéis, lápis e borrachas, régua e esquadros, transferidores e fios-de-prumo, compassos e transferidores, tira-linhas e porta-minas, pranchetas e paletas, tintas e pincéis, godés e toda uma multidão de coleções, modelos e objetos fizeram parte do universo escolar do ensino do desenho.

Na exposição oral o professor não empregará a forma dogmática, mas enfeixará factos, que, à semelhança de premissas, tornem as conclusões intuitivas. [...] O professor mostrará objectos e conduzirá o aluno a observações e, por entre raciocínios, este último chegará por si mesmo a uma conclusão. Para consolidar os conhecimentos, “procurará que eles descubram em outro objecto, com toda a certeza e sem dificuldade” (Dec. 14/09/1895, p. 758)

A ideia que os objetos educam esteve portanto presente em toda a história do ensino secundário do desenho em Portugal. Pensava-se que, em contato com materiais e instrumentos, o corpo do aluno interiorizaria gestos automáticos e posturas corporais disciplinadas e úteis ao trabalho. A distância a que o corpo do aluno se deveria colocar face ao modelo a representar constituiu uma das primeiras preocupações do ensino do desenho à vista (MOTA, 1892). Para a orientação e enquadramento da visão, tornaram-se comuns as *redes stimográficas* e o *perspetógrafo*. E, já no século XX, na formação de professores de desenho. Marques Leitão divulgará diferentes técnicas de governo da visão e do corpo. Por seu turno, os programas foram particularmente sensíveis a essas orientações corporais: “O desenho de objectos requer o conhecimento prévio das regras práticas de perspectiva (expostas e explicadas em as primeiras classes no *perspetógrafo*, com o

quadro de vidro e a rede stigmográfica nele gravada)” (Dec. 14/09/1895, p. 760).

A perspectiva e a proporcionalidade das dimensões do modelo a partir de linhas que iriam imaginariamente do corpo do aluno às linhas que constituiriam o modelo a desenhar foram matérias, longa e continuamente, exploradas. O programa de 1918 aconselhava, por exemplo, a “[...] indicar a disposição do papel, posição do aluno e inclinação da cabeça, de modo que os olhos fiquem afastados do papel 25 a 35 centímetros” (Dec. 5 002, 27/11/1918, p. 2021). O corpo estabelecia uma relação com os objetos, a partir de um ângulo de observação considerado o mais correto.

O modelo, perante o aluno, produz-lhe um estonteamento, resultante de uma visão mal educada. Fazer observar no modelo as linhas básicas em que assenta a sua estrutura, será o primeiro cuidado do professor. A preparação dos movimentos designa o traçado dessas linhas gerais ou de origem, que o professor apontará explicando-as; indicará seguidamente a sujeição dos movimentos designada por determinados pontos, secundários em relação às linhas gerais. Vários meios se empregam para obter essas linhas, sendo um aquele que recorre às régua articuladas com um fio de prumo, as quais podem ocupar diferentes posições, segundo as direcções das linhas do modelo (LEITÃO, 1932, p. 64-65).

Os compêndios de desenho apresentaram graficamente esta relação entre os corpos dos alunos e os modelos a representar (CASTRO, 1941; PASSOS e BARATA, 1937). A presença de objetos na sala de aula fundava-se na necessidade de que os alunos inferissem conclusões científicas a partir de demonstrações e observações. A experiência física constituía um suporte para a compreensão abstrata do pensamento complexo e científico. Mas esta experiência deveria também estar próxima dos saberes empíricos do aluno e da sua vida quotidiana, tal como defendiam as “lições de coisas” e a *Educação Nova*. No ensino infantil do desenho, procurou-se aproximar as crianças do seu quotidiano pela introdução de “objetos de uso comum” (MOTA e GHIRA, 1869). Mas este conteúdo prolongou-se também nos ensinos liceal e técnico até à década de 1950.

Os modelos devem ser, tanto quanto possível, variados, podendo utilizar-se desde objectos de uso comum de barro, porcelana (de que se reproduz a decoração), de vidro, de metal e de madeira, até flores, frutos, animais embalsamados, brinquedos (Dec. 37 112, 22/10/1948, p. 1172).

Toda a realidade visível, entretanto, obedecia a leis de perspectiva, com uma longa tradição na cultura ocidental (FLORES, 2007). Mesmo após a entrada do “desenho livre” nos programas do ensino secundário, a obedi-

ência às leis perspéticas fizeram parte dos conteúdos obrigatórios. Betâmio de Almeida (1965), ao analisar os desenhos das crianças nos exames de admissão aos liceus de 1964, lamentava a permanência de formas estereotipadas na representação dos objetos. Dizia ele que a “famigerada bilha” era responsável pela falta de expressividade gráfica dos alunos. Mas, só anos mais tarde, com a reforma de Veiga Simão, em 1972, se viriam efetivamente a abrir espaço para novas formas de representação (ABREU, 1973).

No ensino técnico, o maior realce deve ser dado à representação de máquinas. Roldanas e outro tipo de engrenagens farão parte dos programas dos cursos industriais. “Cópia à simples vista e contorno simples de objectos de uso comum, de preferência objectos com que os alunos tenham de familiarizar-se no exercício da profissão a que se destinam” (Dec. 21 082, 12/04/1932. Desenho Geral). Tomás Bordalo Pinheiro (1905) foi o principal mentor de um desenho que representava, não apenas as máquinas, mas igualmente o seu “miolo” interno, os seus encaixes e as suas formas de funcionamento mecânico. O desenho assim ensinado ambicionava tornar-se um apoio para os operários no seu trabalho fabril. Ele reproduziu as máquinas, os seus elementos constituintes, desde porcas e parafusos até aos mais complexos mecanismos.

Nesta medida, o seu projeto era o de ensinar a complexa linguagem industrial, que na época ainda se encontrava em processo de codificação e uniformização. Para atingir os fins enunciados, as formas gráficas de representação eram muito rigorosas, tanto nas medidas como na proporcionalidade entre os seus elementos. A preocupação central de Bordalo Pinheiro era transformar esses desenhos em verdadeiros suportes técnicos. A sua utilidade para os profissionais, segundo ele, seria tanto maior quanto a sua leitura e representação gráfica fossem fáceis e rápidas. A técnica de esboço rápido passou desta forma a constituir um método de desenhar. Acreditava-se que dependia desta perícia o desenvolvimento das indústrias nacionais e toda a renovação do nosso tecido económico, uniformizando processos de trabalho e massificando a produção.

Outro vertente do desenho técnico era a ornamental, que ligava o ensino às pequenas indústrias artesanais nacionais. No final do século XIX, novos conceitos estéticos, agregados ao movimento Arts&crafts ajudaram a renovar o gosto nas escolas técnicas (VASCONCELOS, 1908). Nos liceus, mais tardiamente e integrada na modalidade de desenho decorativo, associou-se este gosto ornamental à defesa da observação “ao natural” de fo-

lhas e flores. Já em 1897, Joaquim de Vasconcelos defendia o uso de modelos naturais, em detrimento dos de gesso, tradicionalmente usados. No princípio do século XX, considerava-se um avanço pedagógico a observação e estilização destes modelos (LEITÃO, 1909). Foram, contudo, os programas liceais de desenho de 1919 que trouxeram o conteúdo claramente expreso. “Desenho de folhas naturais, observada a forma geométrica fundamental. Estilizações simples figurando como elementos de composições decorativas, geométricas. Iniciação do emprego de aguadas” (Decreto n. 6 132, 26/09/1919, p. 2575).

Não se questionava a coerência de uma técnica que simultaneamente procurava compreender as estruturas geométricas e constituintes dos elementos naturais, mas que visava o embelezamento das suas formas. De facto, partia-se da observação das linhas-mestras do modelo natural, mas sublinhava-se uma regularidade profundamente subjetiva. Tal concepção durou, sem contestação, várias décadas do século XX (PASSOS e BARATA, 1937; NASCIMENTO, 1940; CASTRO, 1941). Os programas de desenho contiveram o conteúdo até 1948 inclusive. “O desenho de estilização deverá ser feito sempre na presença do motivo natural que lhe serve de base” (Decreto n. 12 593, 2/09/1926, p. 1784). Finalmente, sofreria algum abalo com a entrada nos programas da modalidade de “desenho livre”. Nela, embora se encontrasse subjacente a ideia de observação da natureza, seriam aceites outras formas de interpretação. “Observe as árvores nos seus caminhos e passeios. Veja como são diferentes umas das outras e como durante o ano cada uma delas apresenta variados aspectos” (ALMEIDA, 1955, p. 13). A natureza era a referência central, mas as normas de estilização passariam a ser questionadas.

E, na escola, nunca outra coisa se fez, se não a cópia de estilizações já muito divulgadas. [...] Mas hoje a Composição Decorativa renunciou à ideia de elementos adaptados a uma forma, e aspira a nascer, como coisa natural, com encanto e funcionalmente adequada. [...] É nossa opinião, pois, que este assunto deve, definitivamente, ser banido dos programas por, nos tempos que correm, ter perdido todo o significado original (ALMEIDA, 1967, p. 148).

Em confronto com as correntes estéticas modernas, como as da Bauhaus, Betâmio de Almeida (1967) defendia a diversidade de formas de interpretação da natureza e relativizava historicamente o estilo “vegetalista e linearista”. Posteriormente, as estilizações desaparecem nos programas de *Educação Visual*, de 1967, aplicados a partir de 1972. Os conceitos mais complexos de superfície, volume, textura, cor, ritmo e tensão, substituíram

a estilização (ABREU, 1973). E, embora a geometria persistisse, a subjetividade do aluno passou a ser tida em conta.

Um ser que observa atentamente as coisas descobre o mundo maravilhosa-mente lógico das estruturas internas das formas naturais, a lógica funcional das formas mecânicas realizadas pelo homem, relaciona a forma exterior com a disposição interna e estabelece relações de grandeza e de proporção entre as partes componentes dum modelo ou dos diferentes modelos entre si (ABREU, 1973, p. 47).

E, se a estilização constituiu foi substituída por outra abordagem do mundo material, a habituação a um olhar perspético atravessou também a representação do espaço e da paisagem (LEITÃO, 1909). A demonstração de como realizar a leitura do espaço visual externo foi muito comum nos manuais de desenho. As relações do observador com o mundo exterior codificaram-se, tendo por referência linhas, que iam do seu corpo para pontos estrategicamente colocados. A linha de horizonte era traçada e, depois delas, várias outras que se expandiam em profundidade. Ainda na década de 1950, se exigia que os alunos trocassem o “realismo infantil”, representação sem noções perspéticas, por uma representação em perspectiva, considerada maturidade gráfica. Os procedimentos para a correta e perspética representação do espaço paisagístico foram consensuais durante muito tempo. O hábito de fechar um olho e colocar-se, de lápis em riste, a fim de mentalmente calcular as linhas abstratas, que arrumavam em planos, distâncias e proporções os objetos visíveis, era prática recorrente no desenho escolar.

Neste inventário dos aspetos que reforçaram a identidade empírica do desenho falta-me referir as relações da disciplina com as outras. Nos liceus, a identidade prática do desenho foi defendida visto que facilitava raciocínios mais abstratos, nomeadamente demonstrações geométricas e problemas de aritmética. A ligação do desenho liceal à matemática iniciou-se logo nos primeiros planos de estudo de Passos Manuel, em 1836. Esta estreita relação matemática-desenho constituiu uma das mais longas tradições escolares, nomeadamente através do desenho geométrico. Posteriores foram as alianças do desenho às ciências naturais e à física e química. Mas nem por isso se deixaram de fixar, nos programas, as transferências entre estas disciplinas e o desenho. “Os professores de matemática e de ciências naturais, em cada ano lectivo, requisitarão, como material escolar, os trabalhos gráficos realizados na aula de desenho durante o ano anterior, que tenham vantagem para o ensino” (Dec. 14/08/1895, p. 758).

Portanto, o desenho devia fornecer materiais didáticos e instrumentos científicos requisitados por outros professores. Por esta via pretendia-se apetrechar os liceus sem gastar verbas, sempre escassas no nosso ensino. A permanência desta visão auxiliar da disciplina esteve, pois, ligada à elaboração de materiais didáticos de base para outras disciplinas: “Desenho esquemático de aparelhos simples de física e química. [...] Desenho esquemático e esboços de preparações de zoologia e de botânica” (Dec. 5 002, 27/11/1918, p. 2027 e 2033). Na reforma de 1936, os programas de desenho e trabalhos manuais encheram-se de instrumentos a usar nas aulas de ciências naturais, físico-químicas e matemática, como herbários, caixas para arrumar insetos, aparelhos para preparar oxigénio, entre muitos outros.

Ao longo de mais de um século, os enunciados construtores da disciplina de desenho, no ensino secundário português, fixaram uma identidade empírica, feita de técnicas de articulação do corpo-materiais e de representações realistas do mundo. Pode-se contrapor que este empirismo se encontrou logo naquilo que o ensino do desenho se filia nas artes e que, portanto, lhe era intrínseco e inevitável. Mas, mesmo assim, esta presença tão absoluta da materialidade parece-me necessitar de ser pensada, na medida em que a mesma produziu efeitos sobre os sujeitos nela educados. Que efeitos tiveram sobre os sujeitos a continuada realização de exercícios em que utilizaram uma diversidade de instrumentos e materiais? E a representação de objetos? Por que razão a proliferação quotidiana de exercícios gráficos escolares, ao longo de mais de um século, não formou artistas plásticos ou, pelo menos, indivíduos que usem o desenho como forma de expressão?

Mas tal não aconteceu. Esta vasta democratização do saber gráfico não foi responsável por um salto na produção estética criativa. É certo que o ensino técnico esteve ligado à profissionalização de artesãos e operários, que usariam no seu dia-a-dia as aprendizagens gráficas assimiladas nas escolas. Mais difícil de verificar será o apoio do desenho liceal para a formação de engenheiros, por exemplo. Mas, entretanto nenhuma das duas linhas de formação foi responsável por novas gerações de produtores de imagens. É certo que as suas finalidades não eram essas, mas mesmo assim, como compreender que tão largo investimento escolar não tenha, pelo menos, multiplicado formas de expressão gráfica? A criação artística e o ensino desenho tiveram em comum a vertente empírica. Sabemos, porém, que a filiação da escola às artes e das artes à escola tem um longo historial de contestação.

Quais foram as objeções apresentadas? Do lado da arte, as correntes artísticas modernas fizeram notar que a arte é tudo menos escolar. Defenderam que a prática dos artistas se distinguia da dos estudantes pela consciência que os primeiros têm das suas intenções estéticas. Os movimentos artísticos dos dois últimos séculos deixaram bem clara a desconfiança dos artistas relativamente às academias. Faz parte das ideias consensuais de que a arte jamais se poderia aprender na escola, logicamente, porque a arte se não aprenderia. Pelo lado do ensino do desenho, embora de forma menos absoluta, os discursos promoveram igualmente o seu afastamento das artes. No final do século XIX, no momento em que o debate sobre a inserção do desenho no ensino secundário se encontrava mais aceso, Joaquim de Vasconcelos (1879) afirmava que ele não podia confundir-se com um ensino artístico e que os professores de desenho não seriam melhores professores pelo simples facto de serem artistas (PENIM, 2012).

A ideia de que o ensino geral e público não servia para formar artistas foi repetida inúmeras vezes até aos nossos dias. Fez parte da história da disciplina, tendo sido expressa por figuras de prestígio entre os seus professores do ensino secundário de desenho (PENIM, 2012), como Marques Leitão (1933), Luís Passos (1941) e, mais tarde, por Calvet de Magalhães (1952). Para estes autores, era necessário lutar contra o “mito” de que o desenho seria uma questão de jeito, algo que era recebido à nascença, uma vocação inata. Devia incutir-se a ideia, ao contrário, que todos os alunos poderiam representar “suficiente e razoavelmente”. Era o discurso democratizador do desenho para todos. Só este daria sentido à inclusão curricular do desenho no ensino geral. O desenho auxiliava a destreza manual, o raciocínio abstrato e, por fim, o conhecimento de si mesmo. O seu ensino fundamentou-se historicamente pelo lado psicomotor, cognitivo e psicológico.

Não obstante essa clara demarcação de fronteiras entre os dois campos, o da arte e o do ensino, existiram algumas relações históricas. Foram elas que deram força a este questionamento. O meu objetivo foi pensar na afirmação de que todos poderiam desenhar, mas deixando-se implícito que, ao fazê-lo, os alunos de desenho jamais chegariam a ser artistas. Na linha de pensamento de Michel Foucault (1997), equaciono o significado político deste discurso, procurando apreender, não apenas aquilo que o discurso afirma, mas, igualmente, aquilo que ele produz com o que diz, ou seja, os efeitos sociais que resultaram da sua enunciação.

Parece-me que o gesto de inclusão do desenho nos currículos gerais do ensino secundário, um gesto pensado como democrático, na medida em que aumentaria as possibilidades de produção cuidada esteticamente de mercadorias comercializáveis e o seu consumo por uma população de gosto requintado, significou, em simultâneo, um gesto excludente e de afastamento da maioria dos alunos das possibilidades de produção artística e mais criativa. Dito de outra forma, a pretensa generalização das artes nas escolas foi montada como um dispositivo para limitar socialmente o acesso às formas mais prolixas e criativas do trabalho artístico. E, usando expressões de Foucault (2008), este gesto supostamente abrangente cumpria, em última instância, o objetivo político de governo dos sujeitos, ou seja, esconjurar os perigos de uma discursividade prolífera.

Quero lembrar que, em certos planos, o ensino geral do desenho manteve “oleadas” certas ligações ao discurso e às práticas das artes. Para dar apenas alguns exemplos, devo lembrar que as escolas secundárias acolheram professores-artistas. Os professores valorizaram a produção estética, considerando-a implícita ou explicitamente como modelos do Belo. Deram exemplos e encontraram afinidades com a arte na organização individual do trabalho e na relação dos alunos com os materiais (PENIM, 2011). Se bem que tardiamente, os manuais escolares acabaram por apresentar obras de arte como modelos estéticos. E, por fim, a escola, nomeadamente no ensino secundário, não deixou de comparar os desenhos de alunos com as próprias obras de arte (PENIM, 2003; 2011). Então, parece-me que as relações com a arte estiveram sempre presentes nos liceus e nas escolas técnicas, embora os discursos sobre elas se exprimissem de forma ambígua. E é precisamente a ambiguidade dos discursos escolares, feita ora de aproximações ora de distanciamentos das artes, que me levaram a pensar nas finalidades de formação que os saberes escolarizados de desenho tiveram.

O exercício de reflexão em torno do percurso histórico do ensino público do desenho não visa comparar duas instâncias de produção cultural tão diferentes, a da escola e a das artes. Trata-se mais de as colocar frente a frente, como duas instituições que produziram cultura e se inscreveram nas transformações da modernidade (BOURDIEU, 1996; FOUCAULT, 2005). A minha intenção também não é a de diferenciar os campos ou, pelo contrário, confundi-los. Não considero os currículos escolares meras derivações de campos culturais externos, sejam eles literários ou científicos e, neste caso, artísticos. A minha abordagem procura compreender os ecos e as referên-

cias discursivas cruzadas entre ensino do desenho e a arte. Os ecos das artes sobre o ensino parecem-me constituir mecanismos modernos produtivos para manter uma certa relação social dos sujeitos com a cultura ‘cultu’ e com a circulação da produção artística mercantilizada (BENJAMIN, 1992).

As formas de produção cultural escolar seguiram normas de discursividade próprias. As operações de escolarização do conhecimento estiveram essencialmente ligadas à divisão e à parcialização do saber em pequenas unidades, distribuindo-o por tempos. O corpo de conhecimentos em desenho, integrado nos currículos escolares, teve um longo percurso de adequação orgânica às finalidades gerais de reformas e programas, escolarizando-se, ou melhor, ajustando-se a sequências ritualizadas de aprendizagem e articulando-se com conhecimentos de outras disciplinas, a fim de, juntas, formarem cidadãos destinados a funções sociais úteis. O desenho, como disciplina escolar, não definiu a sua identidade sozinho (Ó, 2003). Ele constituiu-se operacionalizando conhecimentos e afirmando como necessários os seus contributos aos desejados perfis finais dos alunos.

Os programas de ensino secundário português, apresentados nestes dois últimos séculos, revelaram mudanças, transferências e articulações entre os saberes escolares de várias disciplinas que compuseram o mosaico de disciplinas do currículo (PENIM, 2011). Nos currículos das disciplinas de desenho das escolas técnicas e dos liceus, existiram dois discursos que, pela sua recorrência e continuidade histórica, sublinho como centrais. O primeiro dizia respeito à possibilidade da formação em desenho contribuir para o incremento económico da nação, sendo a sua aprendizagem, dessa forma, uma componente do progresso de Portugal no mundo; o segundo considerava o ensino do desenho central para uma educação integral do sujeito, visto no plano psicológico, para o aproveitamento das suas potencialidades individuais tanto nas dimensões intelectuais como emocionais.

Dois discursos fundadores, um dirigido à nação e outro ao sujeito. Embora emergentes em períodos históricos diferentes, tiveram uma mesma base de sustentação, a ideia de que o desenho seria portador de uma ‘natureza’ e identidade singular, o seu carácter empírico. E foi justamente esta ‘natureza’ aquilo que se retinha da arte. Como vimos, o empirismo, ao ser parte integrante e essência do desenho, foi o traço identitário menos contestado nos debates curriculares e base para todos os argumentos que o sustentaram como conhecimento escolar. A entrada do desenho no ensino público contribuiu com uma minuciosa argúcia na educação do corpo, de um corpo que se esquadrinhou numa estreita relação com os espaços das

aulas, com as sequências precisas e ritualizadas das práticas, com a infinidade de exercícios de coordenação de raciocínios e de gestos.

Este *modus operandi* foi instituído ao longo de mais de um século no quadro de uma especificidade curricular e identitária. O ensino do desenho construiu-se neste “corpo a corpo” com o sujeito, que sobreviveu a todas as reformas. Por isso, podemos afirmar que a educação do corpo através dos materiais foi continuada e repetida. Esta educação visou inscrever-se como *habitus* (BOURDIEU, 1996) e internalizar-se nos corpos dos estudantes, constituindo, quanto a mim, num bom exemplo do regime de disciplinar, mas também do regime de autogoverno moderno, tal como Foucault o enunciava. A sua modernidade ligou-se justamente à automatização dos gestos, que passariam a constituir-se como internos e naturais (FOUCAULT, 1986).

Os mecanismos de autogoverno de que se revestiram as práticas, implicando os sujeitos nos efeitos produzidos sobre si mesmos, remetem-nos para os complexos dispositivos de governamentalização e discursividade que Foucault identificou nos seus últimos textos, nomeadamente em *Segurança, território e população* (FOUCAULT, 2008). A melhor disciplina do corpo seria a que o sujeito desejava e que praticava sobre si mesmo. Sublinho que o discurso psicopedagógico entrou prematuramente na disciplina de desenho (PEREIRA, 1924). Nela se defendiam as “tendências naturais” e a expressão gráfica individual e personalizada do aluno. Os discursos gerados no interior da disciplina de desenho deixam-nos perceber formas complexas de interiorização que a sua didática mobilizou.

A partir das linhas traçadas pela criança no papel seria, segundo Faria de Vasconcelos, possível diagnosticar em que estágio de desenvolvimento ela se encontraria e qual o caminho que se devia seguir para fazer avançar o seu crescimento (VASCONCELOS, 1939). O ensino do desenho propiciaria, assim, um desenvolvimento psi-cognitivo considerado natural. Por isso, se apelava a que os professores deixassem os seus alunos exprimirem o que lhes ia nas almas. A espontaneidade revelaria os interesses, vocações, descobertas autónomas e sensibilidades das crianças. Incutia-se a uma narrativa do eu, não apenas consciente, mas inconsciente e não verbalizável. Na segunda metade do século XX, intensificou-se e generalizou-se o discurso que tenho vindo a descrever, institucionalizando-se nas reformas simultâneas do ensino liceal e técnico de 1948. Sob o impulso do movimento *Educação pela arte* (MAGALHÃES, 1948, 1951, 1952, 1956; ALMEIDA, 1961,

1967) o ensino do desenho tornar-se-ia num espaço privilegiado para a expressão do sujeito.

CONCLUSÕES

O desenho era a expressão do eu e esse enunciado, fortemente psicológico, no ensino secundário, estranhamente coadunava-se com a visão oitocentista da arte, também ela marcada pela assinatura do próprio artista. Esta conceção, que fez corresponder a obra ao artista, não obstante a forte contestação das décadas de 1960 e 1970, protagonizada, entre outros, por Roland Barthes (1987) e Michel Foucault (1992), parecia assim teimosamente querer ressurgir de outra forma nos discursos pedagógicos contemporâneos. Outra forma de a reatualizar e feita pelo filósofo Derrida que, ao mostrar como a pintura não traduz realidades externas observáveis, em *Memórias de cego* (2010), considera que ela é uma transcrição material da mente do artista. Assim, embora negue à arte o papel de representação dos objetos, pois aquele que desenha ou pinta ter-se-ia de afastar da visão exterior para, ao se encontrar consigo mesmo, criar; centra-se nas possibilidades de auto-reflexão que ela possibilita ao sujeito, na sua visão interior, feita de imaginação e memória.

Para Derrida, contudo, o que importa não é o dispositivo autoral no qual a assinatura daria unidade à obra, mas sim a ação de traduzir, especular e performar aquilo que o ser traria na “alma”, exprimindo as suas incertezas e idiossincrasias. O gesto de criar seria uma abertura do ser, uma potência e uma inscrição da subjetividade humana. Mas, se na educação secundária se identificou igualmente a expressão plástica do aluno como uma inscrição do eu, parece-me que foi justamente para anular essa potência de inscrição e subjetividade que o faz (DELEUZE, 1992). O processo de anulação dessa assinatura da criança implicou toda uma maquinaria que afastou o ensino da arte. Se, por um lado, a ligação da expressão individual do aluno continuou a ser defendida nos discursos escolares, anulou-se a potência criativa através de uma produção escolar cujos fins foram devidamente limitados. Estou a referir-me aos processos de trabalho que tenho vindo a identificar, centrado numa materialidade que fracionou em pequenas tarefas a produção dos alunos, desvalorizando-a em minúsculos exercícios gráficos sem fim aparente se não uma formação que vê cada vez mais longe e difícil a arte.

Este movimento de afastamento das obras de arte e contínua desvalorização dos produtos feitos pelos alunos contribuiu para uma visão “sacralizada” da arte. É certo que o movimento *Educação pela arte* pressupunha uma aproximação à arte, nas suas possibilidades de articular o pensamento e a sensibilidade humanas, pretendendo conciliar os binómios do paradigma moderno, teoria-prática, razão-sentidos, biológico-cultural, cultura artesanal versus cultura culta. Teve o condão de colocar a materialidade e o empirismo do ensino do desenho ao serviço da conciliação da razão com a sensibilidade. O ensino do desenho poderia assim reivindicar-se de uma gramática das formas, mas também da sua poética.

Mas, aproveitando as possibilidades abertas pela discursividade gráfica infanto-juvenil, a escolarização do desenho normalizou os trabalhos dos alunos na categoria de meros exercícios escolares (Hunter: 1988). Com os infinitos procedimentos empíricos de que se revestiu, o desenho escolar investia nos corpos uma engenharia de adestramentos eficazes, que moldaram as posturas dos sujeitos (FOUCAULT, 1989; CANGULHEM, 1992) e as direções do seu olhar (CRARY, 1999b; FLORES, 2007). O sujeito assim constituído ficaria preparado para uma relação estreita com os instrumentos de trabalho, para uma resistência física a tarefas repetitivas e que exigiam a sua atenção (CRARY, 1999b). Mas não se encontraria preparado para conceber do princípio ao fim um produto que inventasse.

A disciplina sobre o corpo do aluno não o colocava ao serviço de si mesmo e não lhe dava “asas” para a produção criativa. Pelo contrário, pela subdivisão das tarefas e exercícios a que se entregou durante a sua educação, ficariam definidos os pequenos campos da sua intervenção posterior, colocando-o confortavelmente ao serviço de planos empresariais maiores, mas que jamais dominaria. Esta forma de submissão que a escola perpetuou foi construída com uma discursividade de espessura psicológica. O desenho dirigiu-se certamente à personalidade, mas as tendências individuais, dadas a conhecer nos desenhos, puderam ser exploradas por outros, como força de trabalho, e não como potência pelos próprios.

O ensino do desenho promoveu esse governo que desmontou o eu, o enquadrou em categorias fixas e estádios de desenvolvimento pré-definidos. Desta forma, o sujeito interiorizou progressivamente o previsto como seu e colocou-se numa posição “passiva” face ao que dele se esperava (RANCIÈRE, 2010, 2011). Esta posição “passiva” afastá-lo-á da possibilidade de se tornar criador e artista. Dar-lhe-á, em contrapartida, condições que fizeram dele bom consumidor, capaz de apreciar e valorizar o trabalho

e os percursos excepcionais dos artistas, aqueles que puderam governar as suas próprias potências criadoras.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Regras da Arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença, 1996.
- CANGUILHEM, Georges. Machine and Organism. In: CRARY, Jonathan; KINTER, Stanford. (Ed.). *Incorporations*. Zone 6. New York: Urzone, 1992, p. 45-65
- CRARY, Jonathan. *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press, 1999a.
- CRARY, Jonathan. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press, 1999b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Lisboa: Presença, 1992.
- DERRIDA, Jacques. *Memórias de cego. O auto-retrato e outras ruínas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- EMIN, Tracey; NOBLE, Paul; PARKER, Cornelia; SHRIGLEY, David; WOODFINE, Sarah; WURM, Erwin. *Drawing between the Lines of now Contemporary Art*. London, New York: I. B Tauris, 2011.
- FLORES, Cláudia. *Olhar, saber, representar. Sobre a representação em perspectiva*. São Paulo: Musa Ed., 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio de Água, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Coimbra: Almedina, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- HUNTER, Ian. *Culture and Government. The Emergence of Literary Education*. London: Macmillan Press, 1988.
- Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.
- PENIM, Lígia. *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.
- PENIM, Lígia. *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: FCG /FCT, 2011.

PENIM, Lúcia. O professor-artista e o artista-professor: importância de agregar a identidade artística à de professor de desenho. In: TRINCHÃO, Gláucia. *História da educação de desenho*. Salvador: EDUFBA, 2012 (no prelo).

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Lisboa: Orfeu Negro, 2011.

Fontes referidas no texto:

Abreu, José Miguel (1881) *Compêndio de Desenho Linear Elementar, para a instrução primária e 1º ano dos liceus*. Coimbra: Imprensa da Universidade [3ª edição].

Abreu, José Miguel; Machado, António Luís Teixeira (1897). *Colecção de Sólidos geométricos de zinco e de gesso*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Abreu, Helena (1973). *Educação Artística. Ensino Liceal*. Porto: Porto Ed.

Almeida, Alfredo Betâmio de (1955). *Compêndio de Desenho para o 1º ciclo dos liceus*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Almeida, Alfredo Betâmio de (1961). *Desenho no ensino liceal*. Separata do número 10 da revista "Palestra".

Almeida, Alfredo Betâmio de (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Ed.

Castro, Adolfo Faria de; Castro, Rodrigo de (desenhos) (1941). *Livro de Desenho*. Para os 1º, 2º e 3º anos dos liceus. Lisboa.

Freitas, José Vicente de (1907). *Atlas de desenho. 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus*. Lisboa: Edição do autor.

Freitas, José Vicente de (1908). *Atlas de desenho. 4ª e 5ª classes dos liceus*. Lisboa: Edição do autor.

Freitas, José Vicente de (1920). *Atlas de desenho. 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus*. Lisboa: Edição do autor.

Leitão, Carlos Adolfo Marques; Serrão, João Albino Soares (1884). *Noções de Desenho para uso das escolas*. Lisboa: A. Ferreira Machado & C.ª Editores.

Leitão, Carlos Adolfo Marques (s/ data). *Planificações de Sólidos Geométricos*. Lisboa.

Leitão, Carlos Adolfo Marques (1909). *Instrução Secundária*. Desenho I, II, III, IV e V. Lisboa: Fernandes & C.ª Editores.

Leitão, C. A. Marques (1932). *Educação Primária*. Apontamentos Pedagógicos. Lisboa: Fernandes.

Magalhães, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1948) "*O primeiro ano de desenho do ciclo preparatório*". Boletim Escolas Técnicas n. 5. Volume II. Lisboa.

Magalhães, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1951) "*O 2º ano de desenho do Ciclo Preparatório*". Boletim Escolas Técnicas n. 10. Volume III.

Magalhães, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1952) "*O desenho e outras disciplinas do ciclo preparatório*". Boletim Escolas Técnicas n. 12. Volume III. Lisboa.

Magalhães, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1956). *“Da organização dos centros de interesse”*. Boletim Escolas Técnicas n. 20. Volume V. 1956, p. 47-53

Magalhães, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1960). *“Educação pela arte”*. Boletim Escolas Técnicas n. 25. Lisboa, p. 15-46

Magalhães, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1960). *O Ensino do Desenho*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Motta, Teodoro da (1868,1869, 1870 e 1871) *Compêndio de Desenho Linear para uso dos alunos dos liceus nacionais*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Motta, Teodoro da (1892). *Compêndio de desenho linear para uso dos alunos do 1º ano dos liceus nacionais*. Lisboa.

Nascimento, Augusto do (1940). *Compêndio de Desenho*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.

Passos, Luís; Barata, Martins (1937) *Elementos de Desenho*. Para os 1º, 2º e 3º anos dos liceus. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Pereira, José (1924). «Desenho livre como processo activo na educação geral». in Educação Social n. 1. 1924, p. 8-11.

Pereira, José (1934). *Compêndio de Desenho de Projecções*. Lisboa: Livraria Ferin.

Pinheiro, Tomás Bordalo (1905). *Desenho de Machinas*. Biblioteca de Instrução Profissional. Lisboa, Rio de Janeiro: F. Alves

Vasconcelos, Faria de (1939). *O desenho e a criança*. Problemas de Psicologia e de Pedagogia. Lisboa: Livraria Clássica Ed.

Vasconcelos, Joaquim de (1879). *Reforma do Ensino de Belas-Artes*. A reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e colecções. Parte III. Porto: Imprensa Internacional.

Vasconcelos, Joaquim de (1908) *O ensino da história de arte nos liceus e as excursões escolares*, Porto.

Vidal, Ângelo Coelho de Magalhães (1914). *Desenho dos Liceus. 1ª e 2ª classes* (dois volumes). Porto: Livraria Fernandes.

Legislação especificamente usada neste texto:

Decreto de 14 de Setembro de 1895.

Decreto de 3 de Novembro de 1905.

Decreto 5 002 de 27 de Novembro de 1918.

Decreto n. 6 132, de 26 de Setembro de 1919.

Decreto n. 12 593, de 2 de Setembro de 1926.

Decreto n. 21 082, de 12 de Abril de 1932.

Decreto 27 085, de 14 de Outubro de 1936.

Decreto n. 37 112, 22 de Outubro de 1948.

Decreto-Lei 47 587, de 10 de Março de 1967.